

Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels,
Johannes Hasselhorn, Annika Ohle-Peters (Hrsg.)

Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität

Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven
für Theorie und Praxis



DORTMUNDER

SYMPOSIUM

IFS

tu technische universität
dortmund

WAXMANN

Dortmunder Symposium der empirischen Bildungsforschung

herausgegeben von Nele McElvany

Band 3

Nele McElvany, Wilfried Bos,
Heinz Günter Holtappels, Johannes Hasselhorn,
Annika Ohle-Peters (Hrsg.)

Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität

Interdisziplinäre Forschungsbefunde und
Perspektiven für Theorie und Praxis



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISSN 2366-6439

Print-ISBN 978-3-8309-3778-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8778-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Titelbild: © Monkey Business – Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Die empirische Erfassung und Identifikation von Bedingungen erfolgreicher Bildungsprozesse und -verläufe ist Kernaufgabe der Empirischen Bildungsforschung. Die unterschiedlichen Fachdisziplinen sind sich – wie in Band 1 dieser Reihe thematisiert – der Bedeutung von Unterrichtsqualität für den schulischen Lernerfolg bewusst. Individuelle Faktoren wie kognitive und motivational-volitionale Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern, aber auch strukturelle Merkmale des Bildungssystems wurden im zweiten Band dieser Reihe als Einflussfaktoren auf Bildungserfolg in den Blick genommen. Nun wird der Fokus auf gesellschaftliche Heterogenität und damit auf für Bildungsprozesse einflussreiche Faktoren des außerschulischen Kontextes gerichtet.

Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität sind ein wichtiges Thema der Bildungsforschung und von zentraler Relevanz für die Bildungspraxis. Studien der letzten Jahrzehnte haben unterschiedliche Bereiche der sich ständig wandelnden gesellschaftlichen Heterogenität in den Blick genommen. Diese werden häufig in soziale Heterogenität, kulturelle/sprachliche Heterogenität und Leistungsheterogenität differenziert, wobei Interaktionen zwischen diesen Bereichen bestehen. Aktuelle Befunde unter anderem großer Schulleistungsstudien zeigen, dass soziale Herkunft und sprachliche Kompetenzen in Deutschland nach wie vor Bildungserfolg beeinflussen, wobei es in den vergangenen Jahren gelungen ist, die Leistungsheterogenität durch die Förderung besonders schwacher Schülerinnen und Schüler zu verringern (6. Nationaler Bildungsbericht). International konnte festgestellt werden, dass der Zusammenhang zwischen kultureller Heterogenität und Bildungserfolg zwischen Staaten variiert. Im Rahmen des 3. Dortmunder Symposiums der Empirischen Bildungsforschung wurden Theorien und der aktuelle Stand der Forschung aus unterschiedlichen Fachdisziplinen beleuchtet und Implikationen für die Empirische Bildungsforschung aufgezeigt. Der vorliegende Band umfasst die dort diskutierten Beiträge, die sich in unterschiedlichen methodischen und inhaltlichen Ansätzen dem Tagungsthema vor allem anhand von Fragen zu möglicher Reduktion von Leistungsheterogenität sowie zu Ungleichheiten bei Bildungsübergängen näherten.

Im ersten Teil werden grundlegende Ergebnisse zum aktuellen Stand der Empirischen Bildungsforschung in Bezug auf Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Heterogenität und Bildungsverläufen dargestellt. Im ersten Beitrag zeigen Anne Christine Holtmann, Laura Menze und Heike Solga Einflussgrößen gesellschaftlicher Heterogenität gezielt für die Gruppe der leistungsschwachen Jugendlichen und deren Erfolge im Verlauf der Berufsbildung anhand von Daten aus NEPS auf. Im Anschluss daran ergänzt Rainer Watermann die Befunde des ersten Beitrags aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mit Erkenntnissen zu Personen- und Strukturmerkmalen und deren Einfluss auf den Verlauf der Berufsbildung. Aus fachdidaktischer Perspektive beleuchtet Susanne Prediger die Rolle von Handlungswissen am Beispiel unter-

schiedlicher mathematikdidaktischer Förderkonzepte. Bezugnehmend auf den ersten Beitrag wird aufgezeigt, dass Erkenntnisse aus Large-Scale-Assessments in der Regel nicht direkt auf die pädagogisch-didaktische Praxis übertragbar sind und weiterer fachdidaktischer Aufbereitung bedürfen. Der vierte Beitrag von Kai Maaz, Marko Neumann, Michael Becker, Jürgen Baumert und Olaf Köller stellt zentrale Ergebnisse und Erkenntnisse eines Begleitforschungsprojekts der Berliner Schulstrukturreform zur Umstellung auf ein zweigliedriges Sekundarschulsystem vor. Steffen Schindler rückt schließlich im fünften Beitrag den Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit in den Fokus.

Der zweite Teil des Bandes widmet sich einer Auswahl an aktuellen Forschungsarbeiten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern im Bereich Bildung und gesellschaftliche Heterogenität. Lysann Zander und Madeleine Kreutzmann untersuchen vor dem Hintergrund aktueller Migrationsbewegungen Bildungsverläufe in Abhängigkeit von Peergroups. Anschließend stellt Franziska Schwabe Zusammenhänge von psychologischen Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie mit adaptiver und maladaptiver Motivation bei Jugendlichen vor.

Zum Abschluss zeigen die Beiträge des dritten Teiles aktuelle Bildungsdebatten und Implikationen für die Empirische Bildungsforschung auf. Ilonca Hardy und Astrid Jurecka beleuchten die Rolle der Erstsprache im Bildungsverlauf junger Migrantinnen und Migranten. Zum Abschluss stellt Hartmut Esser Analysen von NEPS-Daten zu Folgen der Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen zum Ende der Primarstufe vor.

Der vorliegende Band der Reihe „Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung“ spiegelt die Breite aktueller Bildungsdebatten und Forschungsaktivitäten wider. Die inhaltliche und methodische Breite der Beiträge entspricht der hohen Aktualität und Relevanz der Identifikation von Bedingungsfaktoren für erfolgreiche Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität für die verschiedenen Wissenschaftsdomänen und die pädagogische Praxis. An dieser Stelle danken wir allen Autorinnen und Autoren für ihren Beitrag zum Gelingen dieses Herausgeberbandes und selbstverständlich gilt unser Dank auch allen freiwilligen Gutachterinnen und Gutachtern, die durch ein Blind-Review-Verfahren diesen Band unterstützt haben.

Dortmund, im Januar 2018

Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels,
Johannes Hasselhorn und Annika Ohle-Peters

Inhalt

<i>Anne Christine Holtmann, Laura Menze und Heike Solga</i> Mangelt es wirklich an der „Ausbildungsreife“? Die Bedeutung von Handlungsressourcen und Gelegenheitsstrukturen für die Ausbildungschancen von leistungsschwachen Jugendlichen.....	9
<i>Rainer Watermann</i> Die Rolle von Kompetenzen und Gelegenheitsstrukturen für die Ausbildungschancen von leistungsschwachen Jugendlichen. Kurzkommentar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht	35
<i>Susanne Prediger</i> Erfolgreiche Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität – Kommentar aus fachdidaktischer Perspektive zur notwendigen weiteren Forschung und Entwicklung für die fokussierte Förderung benachteiligter Jugendlicher	43
<i>Kai Maaz, Marko Neumann, Michael Becker, Jürgen Baumert und Olaf Köller</i> Was leisten Schulstrukturreformen? Die Umstellung auf das zweigliedrige Sekundarschulsystem in Berlin im empirischen Fokus – Befunde aus der wissenschaftlichen Begleituntersuchung	51
<i>Steffen Schindler</i> Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf	83
<i>Lysann Zander und Madeleine Kreutzmann</i> Ich, Wir und die Anderen Die Bedeutung der Peergruppe für schulische Entwicklungsverläufe in heterogenen Bildungskontexten	103
<i>Franziska Schwabe</i> Adaptive und maladaptive Motivation in der Sekundarstufe I: Die Bedeutung psychologischer Grundbedürfnisse	119
<i>Ilonca Hardy und Astrid Jurecka</i> Die Rolle der Erstsprache für schulisches Lernen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	131
<i>Hartmut Esser</i> Effekte der Differenzierung Folgen der Verbindlichkeit der Empfehlung auf den Gymnasialübergang auf die Leistungsgerechtigkeit und den Einfluss der sozialen Herkunft bei der Bildungsbeteiligung. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS).....	147

Anne Christine Holtmann, Laura Menze und Heike Solga

Mangelt es wirklich an der „Ausbildungsreife“?

Die Bedeutung von Handlungsressourcen und Gelegenheitsstrukturen für die Ausbildungschancen von leistungsschwachen Jugendlichen

1. Einleitung¹

Deutschland wird derzeit weltweit für die Integrationsfähigkeit seines Berufsbildungssystems – die Anbindung junger Menschen an den Arbeitsmarkt sowie deren Sozialisation ins Berufsleben – gelobt (z.B. Bosch, 2010; European Commission, 2013; Scarpetta, Sonnet & Manfredi, 2010). Innerhalb von Deutschland werden gleichwohl die Probleme des Übergangs von leistungsschwachen Schulabgängern und -abgängerinnen in eine vollwertige Ausbildung stark kritisiert (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Baethge, Solga & Wieck, 2007; Krekel & Ulrich, 2009; Protsch, 2014; Solga, 2004; Solga & Menze, 2013; Stauber & Walther, 1999). So war im Jahr 2014 immer noch etwa jeder siebente 25- bis 34-Jährige ohne abgeschlossene Berufsausbildung oder Studium (und auch nicht mehr im Bildungssystem) – das sind ca. 1,39 Millionen junge Erwachsene (BIBB, 2016, S. 287). Gleichzeitig beobachten wir eine Verdopplung der unbesetzten Ausbildungsstellen von 3,6 Prozent im Jahr 2010 auf 7,5 Prozent im Jahr 2015 (BIBB, 2016, S. 16). Die Situation für Schulabgängerinnen und -abgänger mit maximal Hauptschulabschluss hat sich hingegen in den letzten zehn Jahren kaum verändert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 104; siehe Hannack in BWP, 2017, S. 6; Protsch & Solga, i. E.).

Betriebliche Expertinnen und Experten sind sich weitgehend einig, dass eine „mangelnde Ausbildungsreife“ die zentrale Ursache der Schwierigkeiten dieser Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt ist (Ehrenthal, Eberhard & Ulrich, 2005; siehe Clever in BWP, 2017, S. 6). Gemäß der Bundesagentur für Arbeit besteht eine mangelnde Ausbildungsreife dann, wenn Defizite in kognitiven Voraussetzungen und schulischen Basiskenntnissen (z.B. Rechtschreibung, mathematische Grundkenntnisse), in nichtkognitiven Fähigkeiten (wie z.B. Zuverlässigkeit, Kritikfähigkeit sowie Motivation) sowie in der Berufswahlreife vorliegen (Bundesagentur für Arbeit, 2006). Im Wesentlichen werden die Ursachen für Übergangsprobleme in eine Ausbildung damit bei den Jugendlichen gesehen. Strukturelle Ursachen werden hingegen ausgeblendet, wie beispielsweise die Auswahlprozesse und -kriterien der Betriebe, die Ausbildungsmarktsituation oder die Sozialisation in einem gegliederten Schulsystem und damit potenziell einhergehende Prozesse von Stigmatisierung und ressourcenar-

1 Die Forschung zu diesem Beitrag wurde durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) für das Projekt „New opportunities or reinforced disadvantages? Variation in returns to low-achieving school leavers' participation in pre-vocational training measures“ (Förderkennzeichen: SO 430/8-1) unterstützt.

me Schulumwelten für Rollenmodell und Unterstützungsleistungen (z.B. Pfahl, 2011; Protsch, 2014; Solga, 2005).

Vor diesem Hintergrund untersucht dieser Beitrag, welche Rolle individuelle sowie soziale Handlungsressourcen tatsächlich für den Übergang in eine berufliche Ausbildung von leistungsschwachen Jugendlichen spielen. Als leistungsschwache Jugendliche werden entsprechend ihrer Situation auf dem Ausbildungsmarkt Schulabgängerinnen und -abgänger mit maximal Hauptschulabschluss definiert. Bisherige Studien betrachten nur allgemein, ob ein Übergang in Ausbildung stattfindet oder nicht. Im Unterschied dazu verstehen wir Ausbildungschancen als das gemeinsame Resultat von Bewerbungen seitens der Jugendlichen und Auswahlentscheidungen seitens der Betriebe (und bei schulischen Berufsausbildungen seitens der beruflichen Schulen). Daher untersuchen wir in diesem Beitrag, ob Unterschiede in den individuellen sowie elterlichen Handlungs- und Unterstützungsressourcen das Bewerbungsverhalten einerseits und betriebliche Auswahlentscheidungen andererseits beeinflussen. Das heißt, haben leistungsschwache Jugendliche mit höheren Mathematik- und Lesekompetenzen, vorteilhaften Persönlichkeitseigenschaften, einer ausgeprägten Bildungsaspiration und guten Berufsorientierung – und damit einer besseren *Ausbildungsreife* – tatsächlich höhere Chancen, in eine berufliche Ausbildung einzumünden? Oder verhindern ihre geringen Schulabschlüsse aufgrund ihrer Bedeutung in betrieblichen Auswahlprozessen (siehe Protsch, 2014) und für das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen (siehe Dumont, Protsch, Jansen & Becker, 2017), dass Unterschiede in diesen Handlungs- und Unterstützungsressourcen innerhalb dieser Gruppe seitens der Betriebe entdeckt werden (können)? Die Beantwortung dieser Fragen erlaubt einen genaueren Blick auf das Zusammenspiel von *Agency* und Gelegenheitsstrukturen beim Ausbildungszugang von leistungsschwachen Jugendlichen.

Auf der Basis der Daten der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) ist es erstmals möglich, diese Fragen mit deutschlandweit repräsentativen Analysen zu beantworten. Dieser Datensatz bietet umfangreiche Informationen zu kognitiven und nichtkognitiven Merkmalen und erlaubt aufgrund eines *Oversampling* von Schülerinnen und Schülern von Hauptschulen und Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen differenzierte Auswertungen innerhalb der Gruppe der Schulabgängerinnen und -abgänger mit maximal Hauptschulabschluss.

2. Theoretische Überlegungen: Individuelle Defizite versus strukturelle Barrieren

Im Folgenden werden einige theoretische Überlegungen präsentiert, warum das Bewerbungsverhalten von leistungsschwachen Jugendlichen je nach vorhandenen individuellen und sozialen Handlungsressourcen variieren könnte und wie Gelegenheitsstrukturen sowohl das Bewerbungsverhalten als auch die betrieblichen Auswahlentscheidungen beeinflussen können.

2.1 Rolle individueller und sozialer Ressourcen für das Bewerbungsverhalten von leistungsschwachen Jugendlichen

Der Bewerbungsprozess verlangt gute Entscheidungskompetenzen; Jugendliche müssen entscheiden, wo, wann und für welchen Ausbildungsberuf in welchem Betrieb sie sich bewerben. Diese entscheidungsrelevanten Fähigkeiten werden geprägt durch ihre Erfahrungen in der Schulzeit (z.B. Noten, den erreichten Schulabschluss, den besuchten Schultyp), ihre kognitiven Kompetenzen und nichtkognitiven Fähigkeiten (z.B. Persönlichkeitseigenschaften) sowie Bildungsaspirationen. Obgleich alle als leistungsschwach bezeichneten Jugendlichen die Schule nur mit maximal einem Hauptschulabschluss verlassen, sind ihre kognitiven Kompetenzen keinesfalls homogen. Ein substantieller Anteil unter ihnen sind sogenannte *Underachiever* (Uhlig, Solga & Schupp, 2009). Das heißt, sie haben höhere kognitive Kompetenzen, als sich in ihren geringen Schulleistungen widerspiegelt. Diese *Underachiever* könnten ihre höheren Kompetenzen für die Suche nach und Bewerbung auf Ausbildungsplätze nutzen und dadurch bessere Chancen für den Übergang in eine Berufsbildung haben. Ähnliches könnte für jene mit vorteilhafteren Persönlichkeitsmerkmalen – wie Gewissenhaftigkeit und Selbstwertgefühl – gelten. Beides sind Eigenschaften, die für die aktive Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie von Vorteil sind (z.B. Jaik & Wolter, 2016; Lleras, 2008; Rumberger & Lim, 2008). Bezogen auf Deutschland hieße das, dass gewissenhafte Jugendliche und solche mit einem höheren Selbstwertgefühl aktiver einen Ausbildungsplatz suchen und sich auf ausgeschriebene Stellen bewerben. Zudem haben Studien gezeigt, dass Ausbildungsaspirationen und -pläne positiv mit dem Erfolg von Übergängen nach der Schule korrelieren (z.B. Schoon & Duckworth, 2010; Schoon & Lyons-Amos, 2016) – wahrscheinlich, weil höhere Aspirationen und eine bessere berufliche Orientierung dazu führen, dass Jugendliche eher wissen, wofür sie sich bewerben wollen und dies dann auch häufiger und effektiver tun. Insgesamt sollten sich leistungsschwache Jugendliche mit besseren entscheidungsrelevanten Fähigkeiten somit häufiger für eine Ausbildung bewerben als jene mit schwächeren Fähigkeiten (*Hypothese 1*).

Ferner haben zahlreiche Studien demonstriert, dass Netzwerkressourcen für die Arbeitsplatzsuche wichtig sind (z.B. Aguilera, 2002; Franzen & Hangartner, 2006; Granovetter, 1974; Lin, 1999). Bei Jugendlichen sind dies insbesondere die Eltern. Sie bieten Informationen über freie Stellen und Anforderungen der ausgeschriebenen Stelle. Forschungsbefunde zeigen zudem, dass Unterschiede in der sozialen Herkunft auch beeinflussen, wie stark sich Eltern am Übergang nach der Schule engagieren, ihre Kinder dabei beaufsichtigen und unterstützen (Elffers, 2013). Für leistungsschwache Jugendliche könnte sich hier ein genereller Nachteil zeigen. Sie kommen häufiger aus Familien, deren Eltern selbst nur eine geringe Bildung aufweisen, häufiger als der Durchschnitt nicht erwerbstätig oder nur als Ungelernte beschäftigt sind (z.B. Gasquet, 2004; Solga, 2005). Als Konsequenz wissen leistungsschwache weniger als leistungsstärkere Jugendliche, „where, when, and how to apply“ (Wial, 1991, S. 412). Allerdings variieren auch die familiären Ressourcen innerhalb der Gruppe der leistungsschwachen Jugendlichen. Daher wäre zu erwarten, dass leistungsschwache

che Jugendliche, die über bessere familiäre Ressourcen verfügen, ein aktiveres Bewerbungsverhalten zeigen (*Hypothese 2*).

Unterschiede in individuellen und sozialen Handlungsressourcen könnten allerdings – anders als mit den Hypothesen 1 und 2 erwartet – das Bewerbungsverhalten von leistungsschwachen Jugendlichen nicht oder nur in geringem Maße beeinflussen. Diese Jugendlichen könnten ihren Status „leistungsschwach zu sein“ als Stigma verinnerlicht haben (Goffman, 1963; Pfahl, 2011; Solga, 2004). Aus Schutz vor weiteren „Demütigungen“ und „Verletzungen“ könnten sie von einer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz absehen (z.B. Jones, Farina, Hastorf, Markus, Miller & Scott, 1984, S. 34, S. 111; siehe auch Dumont et al., 2017; Elffers, 2011; Solga, 2004). Bei einigen könnte der Rückzug nur temporär sein, um beispielsweise zunächst einen höheren Schulabschluss in einer berufsvorbereitenden Maßnahme nachzuholen (z.B. Skrobanek, Reissig & Müller, 2011). Unabhängig davon, ob es sich um eine temporäre oder permanente Abkehr von einer Ausbildungsplatzsuche handelt, die Folge von Stigmatisierungsprozessen in der und durch die Schulzeit könnte sein, dass sich insbesondere Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluss und von Förderschulen seltener auf Ausbildungsstellen bewerben als Jugendliche mit Hauptschulabschluss. Das bedeutet zugleich, dass das Bewerbungsverhalten dieser Jugendlichen maßgeblich durch den Schulabschluss und den besuchten Schultyp beeinflusst wird, nicht jedoch durch ihre individuellen und sozialen Handlungsressourcen (wie in Hypothesen 1 und 2 erwartet).

2.2 Betriebliches Auswahlverhalten

Es scheint selbstverständlich zu sein, dass das Bewerbungsverhalten ein wichtiger Faktor für die Ausbildungschancen von Jugendlichen ist. Ob die Bewerbungen erfolgreich sind, entscheiden jedoch Arbeitgeber (und bei schulischen Ausbildungen Berufsschulen²) – formal (nach Berufsbildungsgesetz) ist kein Schulabschluss für den Zugang zu betrieblichen Ausbildungsplätzen erforderlich. Die Erfolgswahrscheinlichkeit in diesem Auswahlprozess hängt von der Wahrnehmung der „Ausbildungsreife“ leistungsschwacher Jugendlicher durch die Betriebe und von der Stärke des Wettbewerbs um Ausbildungsplätze ab.

Vertreter der *Signaling*-Theorie (Spence, 1974) und der *Job Competition Theorie* (Thurow, 1975) gehen davon aus, dass Betriebe die Bewerberinnen und Bewerber für Ausbildungsplätze nach der vermuteten Ausbildungsfähigkeit bewerten: Jene mit höherer Fähigkeit stehen oben in den Kandidatenlisten, jene mit niedrigen Fähigkeiten unten. Im ersten Schritt des Auswahlverfahrens – der Auswahl für die Einladung potenzieller Kandidatinnen und Kandidaten – sind Schulleistungen (Schulabschlüsse, Abschlussnoten, besuchter Schultyp) ein wichtiges Kriterium, da Betriebe

2 Der Anteil an schulischen Berufsausbildungen für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss ist vergleichsweise gering (Protsch & Solga, i. E.). Daher werden im Folgenden alle Ausführungen mit Bezug auf Betriebe formuliert. Vieles kann jedoch in gleicher oder ähnlicher Weise für die Auswahl von Berufsschulen angenommen werden.

sie auf Basis der Zeugnisse in den Bewerbungsunterlagen einfach beobachten können (Protsch, 2014). Werden Bewerberinnen und Bewerber im nächsten Schritt zu Tests und einem Vorstellungsgespräch eingeladen, können Unterschiede in den kognitiven Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften wahrgenommen werden und so die Ausbildungschancen beeinflussen (Newton, Hurstfield, Miller, Page & Akroyd, 2005; Protsch & Solga, 2015). Ob leistungsschwache Jugendliche diese zweite Stufe erreichen, hängt jedoch von den geforderten Schulabschlüssen und Noten ab (Protsch, 2014; Protsch & Solga, 2015).

Gleichfalls könnte der Umfang des Bewerberpools im Verhältnis zu freien Ausbildungsplätzen, d.h. die Wettbewerbssituation, ihre Ausbildungschancen beeinflussen. Die Befunde dazu sind allerdings nicht eindeutig. In der Studie von Seibert, Hupka-Brunner und Imdorf (2009) zeigt sich, dass Jugendliche mit geringeren Schulleistungen bei stärkerem Wettbewerb geringere Ausbildungschancen haben; die Studien von Kleinert und Jacob (2012) sowie Solga und Kohlrausch (2013) finden dagegen keinen Zusammenhang zwischen Ausbildungschancen und regionaler Ausbildungsmarktsituation. Letzteres könnte ein Hinweis darauf sein, dass nicht der Wettbewerb, sondern eine Diskreditierung der Jugendlichen mit niedrigen Schulleistungen als „nicht ausbildungsfähig“ die Ausbildungschancen dieser Jugendlichen bestimmt. Wie bereits dargestellt, beklagen zahlreiche Betriebe eine geringe oder fehlende Ausbildungsreife leistungsschwacher Jugendlicher (z.B. Eberhard, 2006; Ehrenthal et al., 2005; Sehringer, 1989). Daher könnte es sein, dass diese Jugendlichen nicht einmal die untersten Rangplätze der Kandidatenliste erreichen, sondern von den Betrieben gar nicht erst als potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten berücksichtigt werden (Thurow, 1975, S. 174). So zeigen Betriebsbefragungen, dass Betriebe ihre Ausbildungsstellen eher unbesetzt lassen, als sie mit einem „nicht geeigneten“ Jugendlichen zu besetzen (Gericke, Krupp & Troltsch, 2009). Es besteht also die Gefahr, dass leistungsschwache Jugendliche qua Schulabschluss bereits auf der ersten Stufe des Auswahlverfahrens „aussortiert“ werden und Unterschiede in den vorhandenen Handlungsressourcen damit unentdeckt bleiben.

Im Lichte dieser Überlegungen zum Auswahlverhalten der Betriebe (und Berufsschulen) kann aus der *Wettbewerbssicht* erwartet werden, dass das Bewerbungsverhalten, die Schulleistungen sowie kognitive und nichtkognitive Handlungsressourcen die Ausbildungschancen leistungsschwacher Jugendlicher beeinflussen (*Hypothese 3*). Diese Hypothese würde zusätzlich dadurch unterstützt werden, dass ihre Ausbildungschancen mit den Bedingungen auf dem regionalen Ausbildungsmarkt variieren. Das heißt, sie sollten bessere Chancen unter entspannten regionalen Bedingungen haben. Aus der *Diskreditierungssicht* hingegen sollten das Bewerbungsverhalten, kognitive und nichtkognitive Handlungsressourcen sowie regionale Marktverhältnisse keinen Einfluss haben auf die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen – da leistungsschwache Jugendliche *per se* als potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten *aussortiert* werden. Die höchste Diskreditierungsgefahr besteht für Jugendliche, die die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen oder eine Förderschule besucht haben. Ein empirischer Hinweis darauf wäre, dass nur der Schulabschluss

und -typ für die Ausbildungschancen von Bedeutung sind, nicht jedoch Kompetenzen, nichtkognitive Fähigkeiten sowie das Bewerbungsverhalten.

Schließlich stellt sich die Frage nach der Nützlichkeit von elterlichen Netzwerkressourcen nicht nur für das Suchverhalten leistungsschwacher Jugendlicher (siehe Hypothese 2), sondern auch für die betrieblichen Auswahlprozesse. Eltern liefern nicht nur Informationen, sie können auch hilfreich für direkte Kontakte zu Firmen sowie als Leumund sein (z.B. Bayer, Ross & Topa, 2008; Protsch, 2014). Gerade für leistungsschwache Jugendliche könnte dies wichtig sein, um trotz geringer Schulleistungen eine Chance in den betrieblichen Auswahlprozessen zu bekommen. So konnte Seyfried (2006) zeigen, dass bei Suchenden mit geringer formaler Qualifikation Empfehlungen durch Familienmitglieder, Nachbarn und Freunde eine wichtige Rolle für deren Einstellung spielen. Daher wäre zu erwarten, dass unter Kontrolle des Bewerbungsverhaltens (und damit der Bedeutung von Netzwerken für Suchprozesse) die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, höher ist, wenn die Eltern selbst erwerbstätig sind und in besseren beruflichen Positionen arbeiten (*Hypothese 4*). Gleichwohl könnte sich empirisch auch zeigen, dass besserer Netzwerkressourcen keinen Einfluss auf die Ausbildungschancen haben. Ihre Nützlichkeit könnte daran scheitern, dass sie die Sichtweise der Betriebe von leistungsschwachen Jugendlichen als „nicht ausbildungsreif“ nicht zu kompensieren vermögen.

Eine Bestätigung der vier Hypothesen weist auf die Bedeutsamkeit von individuellen und sozialen Handlungsressourcen leistungsschwacher Jugendlicher beim Übergang in die Ausbildung (*Agency*) hin. Eine Ablehnung legt hingegen nahe, dass ihre individuellen Potenziale und Handlungsanstrengungen stark durch benachteiligende Gelegenheitsstrukturen (*strukturelle Barrieren*) eingeschränkt sind.

3. Daten und Methoden

Im Folgenden werden die verwendeten Daten, Operationalisierungen und Methoden dargestellt.

3.1 Datensatz und Population

Wir verwenden die Daten der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011).³ Diese Daten umfassen eine Kohorte von 16.425 Schülerinnen und Schülern, die im Herbst 2010 die 9. Klasse besucht haben und seitdem ein- bis zweimal jährlich befragt wurden. Der Datensatz bietet sehr gute Möglichkeiten, Übergänge nach der allgemeinbildenden Schulzeit zu untersuchen

3 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:9.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (IIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

(Leuze, Ludwig-Mayerhofer & Solga, 2011). Zudem beinhaltet er ein *Oversampling* von Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen und Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen (Steinhauer & Zinn, 2016). Damit steht eine ausreichend große Fallzahl für differenzierte Auswertungen innerhalb der Gruppe mit maximal Hauptschulabschluss zur Verfügung. Insbesondere der Einbezug von Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen ist für Deutschland fast einmalig und für unsere Fragestellung sehr wertvoll, da diese Schülergruppe einen substantiellen Anteil derjenigen Jugendlichen ausmacht, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen.

Unsere Analysen zu leistungsschwachen Jugendlichen beziehen sich nur auf jene, die das allgemeinbildende Schulsystem am Ende der Sekundarstufe I nach der 9. oder 10. Klasse mit maximal einem qualifizierenden Hauptschulabschluss verlassen haben und für die Informationen zu ihrem Status im Herbst nach Verlassen der Schule vorliegen. Das sind 3.367 Jugendliche, darunter 13 Prozent von Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen.

3.2 Abhängige Variablen

Entsprechend unserer Fragestellung untersuchen wir zwei abhängige Variablen: Erstens, ob sich die Jugendlichen für eine Ausbildung beworben haben, und zweitens, wer von den leistungsschwachen Jugendlichen im Herbst nach dem Verlassen der Schule eine Ausbildung beginnen konnte (d.h. einen Ausbildungsplatz bekommen hat). Um das Bewerbungsverhalten der Jugendlichen zu erfassen, greifen wir auf die Information aus der ersten Welle nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule zurück, ob die Jugendlichen sich auf Ausbildungsstellen beworben haben (= 1) oder nicht (= 0). Für das Auswahlverhalten der Betriebe und beruflichen Schulen stehen uns leider keine direkten Informationen zur Verfügung. Wir betrachten daher als zweite abhängige Variable, ob die Jugendlichen im Oktober nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung übergegangen sind (= 1) oder nicht (= 0) unter Kontrolle des Bewerbungsverhaltens.⁴ Da die Jugendlichen nach Verlassen der Schule in der Regel noch schulpflichtig sind, nimmt der Großteil von denjenigen, die nicht in eine Ausbildung übergehen, stattdessen an Maßnahmen im Berufsübergangssystem teil. Einige Jugendliche gaben auch andere Aktivitäten wie eine Erwerbstätigkeit oder ein Praktikum an. Es werden somit Übergänge in berufliche Ausbildungen im Jahr 2011 bei Abgang nach der 9. Klasse bzw. im Jahr 2012 bei

4 Nach Verlassen der Schule wurde der Lebensverlauf modular (nach Aktivitätstyp getrennt) erfasst. Bei der Zuordnung ihrer Tätigkeiten zu den Aktivitäten berufliche Ausbildungen, berufsvorbereitende Maßnahmen oder Schulbesuch zeigten die Jugendlichen Probleme, da sie alle zu mehr oder weniger großen Teilen schulische Bestandteile enthalten (Menze, Künster & Ruland, 2016). Wir haben daher berichteten Schulepisoden besondere Aufmerksamkeit bei der Datenaufbereitung geschenkt. Zunächst wurden Ausbildungen und berufsvorbereitende Maßnahmen priorisiert, wenn sie parallel zu Schulepisoden berichtet wurden. Die verbleibenden Schulepisoden wurden kodiert als (a) Ausbildung, wenn die Befragten angegeben haben, einen Ausbildungsabschluss in der Episode erlangen zu können, (b) Erwerb einer Hochschulreife, wenn sie angegeben haben, ein (Fach-)Abitur in der Episode anzustreben, und (c) berufsvorbereitende Maßnahme, wenn sie keines von beidem angegeben haben.

Abgang nach der 10. Klasse abgebildet. Dabei unterscheiden wir nicht zwischen betrieblichen Ausbildungen im dualen System und schulischen Ausbildungen; der größte Teil der Übergänge (72 Prozent) erfolgt in duale Ausbildungen. Zusätzliche Sensitivitätsanalysen zeigen, dass die Ergebnisse unverändert bleiben, wenn nur Übergänge in duale Ausbildungen betrachtet werden (siehe Abschnitt 4.5).

3.3 Unabhängige Variablen und Kontrollvariablen

Die NEPS-Daten bieten umfangreiche Möglichkeiten, den Einfluss von individuellen und sozialen Ressourcen auf Bewerbungsverhalten und Übergang in Ausbildung zu untersuchen. So liegen Informationen zu Schulleistungen, Ausbildungs- und Berufsaspirationen, kognitiven Kompetenzen und Grundfähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und zur sozialen Herkunft vor. Den Individualdaten aus dem NEPS haben wir zudem feingliederige Informationen zur regionalen Arbeitsmarktsituation im Jahr des Verlassens der Schule zugespielt, die uns vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) auf Gemeindeebene (GKZ) zur Verfügung gestellt wurden.

In Tabelle 1 werden die unabhängigen Variablen sowie die Kontrollvariablen unserer Analysen vorgestellt und deren Operationalisierung. Zu beachten ist, dass für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen ein in Teilen abweichendes Erhebungsprogramm zum Einsatz kam. Für diese Gruppe liegen daher keine Informationen zu ihren Mathematik- und Lesekompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften vor. Für sie, wie für alle anderen, liegt hingegen eine Messung der kognitiven Grundfähigkeiten (schlussfolgerndes Denken) vor, die wir in unseren Analysen daher gleichfalls verwenden.

3.4 Methodisches Vorgehen

Um unsere Hypothesen zum Einfluss von individuellen und sozialen Handlungsressourcen auf das Bewerbungsverhalten und das Auswahlverhalten der Betriebe und Berufsschulen zu testen, schätzen wir in einem ersten Schritt ihren Einfluss auf das Bewerbungsverhalten (Hypothesen 1 und 2). Als indirekter Test unserer Hypothesen 3 und 4 zum Auswahlverhalten der *Gatekeeper* schätzen wir den Einfluss der Handlungsressourcen auf den erfolgreichen Übergang in Ausbildung und kontrollieren dafür, ob sich die Jugendlichen beworben haben oder nicht.

Mit unseren Daten können wir nicht direkt testen, ob leistungsschwache Schulabgänger diskreditiert werden. Dazu müssten beispielsweise fiktive Bewerbungen an Ausbildungsbetriebe und Schulen geschickt werden, in denen die Schulleistungen variiert werden. Wir argumentieren, dass die Jugendlichen diskreditiert werden, wenn die Wahrscheinlichkeit, in Ausbildung überzugehen, nicht von ihrem Bewerbungsverhalten, ihren Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften und den lokalen Arbeitsmarktbedingungen abhängt. Dabei können wir zwar nicht ausschließen, dass andere nicht beobachtete Nachteile der Jugendlichen die Ergebnisse beeinflussen.

Tabelle 1: Definition der unabhängigen Variablen und Kontrollvariablen

Variable	Operationalisierung	Messzeitpunkt	Vorhanden für Förderschulsample
Schulleistungen			
Schulabschluss	Qualifizierender/erweiterter Hauptschulabschluss, einfacher Hauptschulabschluss, kein Schulabschluss (inkl. Förderschulabschluss)	Zum Zeitpunkt des Verlassens der Schule	Ja
Besuchter Schultyp	Förderschule Schwerpunkt Lernen, Hauptschule, anderer Schultyp (Gesamt-, Realschule, Gymnasium, u.a.)	Zum Zeitpunkt des Verlassens der Schule	Ja
Notendurchschnitt auf Abschlusszeugnis	(wenn missing: Durchschnitt aus Mathematik- und Deutschnote auf Halbjahreszeugnis), umgekehrt skaliert von 1 (schlechteste) bis 6 (beste Note)	Zum Zeitpunkt des Verlassens der Schule	Ja
Ausbildungs- und Berufaspirationen			
Plan Berufsausbildung	Frage: „Im Folgenden interessiert uns, was Sie nach der Schule machen wollten: Wollten Sie gleich nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen?“	Erste Welle nach Verlassen der Schule	Ja
Berufswunsch vorhanden	Frage: „Denke einmal an alles, was du gerade weißt. Welchen Beruf wirst du wohl später tatsächlich haben?“. 0 = keinen Beruf genannt, 1 = Beruf genannt	Abgang nach K9; W1 (bei missing: W2), nach K10; W3	Ja
Kognitive Kompetenzen und Grundfähigkeiten			
Kombinierte Mathematik- und Lesekompetenzen (z-standardisiert)	Mittelwert aus im NEPS gemessener Mathematik- und Lesekompetenz (vgl. Durchhardt & Gerdes, 2013; Haberborn, Pohl, Hardt & Wiegand, 2012); Mittelwert = 0, Standardabweichung = 1	9. Klasse (W1 und W2)	Nein
Schlussfolgerndes Denken (z-standardisiert)	Matrizen-Test für Schlussfolgerndes Denken (NEPS-MAT; vgl. Lang, Kamin, Rohr, Stünkel & Willinger, 2014); Mittelwert = 0, Standardabweichung = 1	9. Klasse (W2)	Ja